

Butschi, Corinne; Hocaoglu, Melike; Zanardini, Manuel; Mettler, Valentin; Baumann-Santiago Martínez, Ana Luisa; Chabrilion, Guillermina; Hedderich, Ingeborg

Kamerakids: Forschen mit Photovoice

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 246-262



Quellenangabe/ Citation:

Butschi, Corinne; Hocaoglu, Melike; Zanardini, Manuel; Mettler, Valentin; Baumann-Santiago Martínez, Ana Luisa; Chabrilion, Guillermina; Hedderich, Ingeborg: Kamerakids: Forschen mit Photovoice - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 246-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222594 - DOI: 10.25656/01:22259

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222594>

<https://doi.org/10.25656/01:22259>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

doi.org/10.35468/5895

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit.

Mit Kindern Diversität erforschen

Einleitung

Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi 7

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel

Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich 19

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität,

Diversity/Diversität, Intersektionalität

Katharina Walgenbach 41

Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte

von Diversität und Gleichheit

Cornelie Dietrich 60

Differenzen und die Heterogenität von Kindern –

Einsätze blicktheoretischer Forschung

Friederike Schmidt 76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick

Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich 101

Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer

ethischen Forschung mit Kindern

Jeanne Reppin 120

Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick

Susanne Vogl 142

Es ist noch jemand mit uns hier.

Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern

Marion Weise 158

Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach

Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm 172

Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern

Martina Bernasconi 187

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i>	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i>	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i>	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i>	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i>	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i>	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i>	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i>	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i>	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ,Grenzen‘ überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

*Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini,
Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez,
Guillermína Chabrilón und Ingeborg Hedderich*

Kamerakids: Forschen mit Photovoice

1 Einführung

Das Ziel des vorliegenden Beitrages besteht darin, Einblick in ein vom Stifterverband der deutschen Wissenschaft (Leopold-Klinge-Stiftung) finanziell unterstütztes Forschungsprojekt zu geben, in welchem gemeinsam mit Kindern im Vorschulalter partizipativ das Thema Vielfalt aus Kinderperspektive erforscht wurde. Das Projekt wurde mittels Umsetzung der Photovoice-Methode durchgeführt. Der Projektzeitraum erstreckte sich über 3 Jahre, vom Juli 2016 bis Juli 2019. Zunächst (2.) wird auf das Vorhaben sowie das methodische Vorgehen eingegangen. Darauf aufbauend wird der Schwerpunkt des Beitrages auf die konkrete Umsetzung der Photovoice-Methode und die Arbeit im Feld gelegt. Anschließend (3.) wird ein knapper Einblick in einzelne Themen gewährt, die aus Kinderperspektive besonders wichtig sind, was sich sowohl in den Gesprächen zeigte, als auch durch die Fotos zum Ausdruck kam. Abschließend (4.) wird das Vorgehen kritisch reflektiert und ein Fazit präsentiert.

2 Vorhaben und Methodisches Vorgehen

Einerseits besteht das Anliegen des Projektes *Gemeinsam Lernen, Vielfalt Leben* darin, die Weltsicht junger Kinder aus deren subjektiver Perspektive zu erfassen um zu ergründen, welchen Aspekten der kindlichen Lebenswelt aus Kindersicht eine besondere Bedeutung zukommt, andererseits darin, Kinder im Vorschulalter vermehrt in den Prozess des Forschens auf partizipative Weise einzubeziehen und ihnen somit eine Stimme zu geben. Die gesammelten Erkenntnisse sollen zur Entwicklung eines didaktischen Mediums für die frühkindliche Bildung im Bereich der Sensibilisierung im Umgang mit Vielfalt dienen. Für den Einbezug der Kinder in den Prozess als Co-Forschende wurde die Photovoice-Methode ge-

wählt. In einer ersten Phase wurden den Kindern Kameras ausgeliehen, wobei sie Dinge fotografieren durften, die ihnen in ihrem Leben wichtig sind. In einer zweiten Phase fanden fotobasierte Gruppengespräche mit den Kindern – teilweise in zusätzlicher Anwesenheit einer pädagogischen Handpuppe – statt. Im Folgenden wird die Arbeit im Feld sowie deren methodischen Zugang genauer erläutert. Die Gruppengespräche wurden videografiert sowie akustisch aufgezeichnet und zur weiteren Verarbeitung transkribiert.

2.1 Zielgruppe, Feld und Auswahl der Co-Forschenden

Zunächst wurde Zugang zu Kindergärten gesucht, die sich an einer Teilnahme interessiert zeigten. Da das Projekt international ausgerichtet ist, etablierten sich – abgesehen von den Kontakten in der Schweiz – Kooperationen mit Institutionen in Argentinien. Sowohl in der Schweiz als auch in Argentinien nahmen je zwei Kindergärten teil. Dank dem Bestehen langjähriger guter Kontakte in Argentinien und einer hervorragenden Zusammenarbeit mit den dortigen Kooperationspartner*innen befand sich das Forschungsvorhaben auch vor Ort von Beginn an gut eingebettet in den dortigen Strukturen, was die Herstellung des Feldzugangs vereinfachte und die Datengewinnung erleichterte. Sämtliche Vorarbeiten konnten für beide Länder aus der Schweiz erfolgen, wobei für Argentinien ein „Fern-Coaching“ geleistet wurde. Alle Vorbereitungen für einen gelingenden Feldeinsatz wurden von unseren Kooperationspartner*innen zuverlässig und prompt umgesetzt. So reichte ein Forschungsaufenthalt von einem knappen Monat, um die Feldforschung gemeinsam mit den Kindern zu realisieren.

In der Schweiz nahm einerseits ein Kindergarten aus dem Zürcher Oberland mit insgesamt 19 Kindern (10 Jungen, 9 Mädchen) im Alter von 4-6 Jahren teil, sowie eine Institution in der Stadt Zürich mit 13 Kindern (5 Jungen, 8 Mädchen) im Alter von 3-6 Jahren. In Argentinien nahmen zwei Kindergärten aus Concordia, einer Stadt in der Provinz Entre-Rios teil mit 24 Kindern (16 Jungen, 8 Mädchen) im Alter von 4-5 Jahren und 28 Kindern (16 Jungen, 12 Mädchen) im Alter von 4-5 Jahren. Gesamthaft nahmen somit 84 Kinder, davon 47 Jungen und 37 Mädchen am Projekt teil, wobei in beiden teilnehmenden Ländern sowohl Kinder aus privaten als auch aus öffentlichen Institutionen an der Forschung beteiligt waren. Die Datengewinnung fand gestaffelt statt, da die Projektumsetzung in der Schweiz und Argentinien zeitversetzt geschah. So wurde die Feldforschung in der Schweiz bereits zwischen März 2017 und Juli 2017 realisiert, in Argentinien schließlich im Oktober 2017. In der Schweiz wurde das Thema *Vielfalt* in enger Zusammenarbeit mit den Kindergärtnerinnen aufgegriffen und während einem Kindergartensemester mit den Kindern bearbeitet. Das war leider aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen und anderer Semesterpläne in Argentinien nicht möglich. Dennoch wurde das Thema während der Zeit des Feldeinsatzes erfolgreich aufgegriffen und auch von den Kindergärtnerinnen vor Ort mitgetragen.

Bei der Auswahl der Kindergärten bzw. der Interviewpartner*innen wurde im Sinne der diesem Projekt zugrunde liegenden Betrachtungsweise davon ausgegangen, dass Heterogenität in jeder beliebigen Menschengruppen vorzufinden ist, stets mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen. Um möglichst viele verschiedenen Aspekte von Vielfalt einfangen zu können, wurden zwei Strategien angewendet. Zum einen soll die internationale Ausrichtung des Projektes über die nationale Grenze hinaus sensibilisieren und bereits bei sehr jungen Kindern zum Bewusstsein führen, dass es in anderen Ländern auch ganz andere Sprachen, Speisen und Lebensweisen gibt, zum anderen soll die Teilnahme unterschiedlicher Kindergärten (z.B. Stadt, Land, privat, öffentlich) zeigen, dass die Lebenswelten von Menschen je nach geografischer Lage, Lebensumfeld und persönlicher Situation sehr unterschiedlich sein können, aber trotz der Vielfalt dennoch zahlreiche Gemeinsamkeiten vorhanden sind. Es steht kein Vergleich von Aufwuchsbedingungen in verschiedenen sozioökonomischen Milieus im Interesse dieser Forschung. Mit dieser häufigen Annahme wurden wir zu Beginn oft konfrontiert und mussten (v.a. in Südamerika) klar erläutern, dass es nicht um den vermuteten Vergleich gehe, sondern darum, die Vielfalt existierender Kinderperspektiven aus Kindersicht darzustellen. Bedeutsam ist, dass sich die Fülle und Varietät der Fotos der Kinder in allen vier Institutionen nicht wesentlich voneinander unterscheiden und sehr oft ähnliche Sujets und Situationen fotografiert und als *wichtig* beschrieben wurden.

Beim methodischen Vorgehen erfolgte die Orientierung am Photovoice-Verfahren, welches den Gegebenheiten angepasst in leicht modifizierter Form Anwendung fand.

2.2 Die Umsetzung von Photovoice mit den Kindern

Photovoice ist ein partizipatives Verfahren, bei dem mit visuellen Materialien (z.B. Fotos oder Zeichnungen) gearbeitet wird (vgl. Wang & Burris 1997; von Unger 2014). Es handelt sich dabei um eine Methode, welche vielfältig angewendet werden kann.

Im Projekt *Gemeinsam Lernen, Vielfalt Leben* wurde den Co-Forschenden Kindergartenkindern spezielle, für Kinder geeignete Digitalfotokameras zur Verfügung gestellt, mit denen sie Fotos aus ihren Lebenswelten generieren konnten. Diese Fotos dienten anschließend als Basis für die Gruppengespräche. Ebenso ermöglichen die Bilder, dass sich die Kindergartenkinder gegenseitige Einblicke in ihre Lebenswelten gewähren und dadurch sensibilisiert werden für verschiedene Lebensweisen, Kulturen, Religionen, Esskulturen, Bräuche usw. Über diese visuellen Dokumentationen wurde gemeinsam mit den Kindern in der Gruppe gesprochen und reflektiert. Im Zentrum stand das Thema *Vielfalt* in all seinen Facetten und Erscheinungsformen.

Gemäß von Unger kommt beim *Photovoice-Verfahren* den Fotos eine Doppelfunktion zu, da sie einerseits die Wirklichkeit visuell dokumentieren, andererseits als Erzählungs- und Diskussionsanreiz wirken (vgl. von Unger 2014). Das Vorgehen beim *Photovoice-Verfahren* besteht in unserem Fall in leicht modifizierter Form aus acht Arbeitsschritten (bei von Unger besteht das Verfahren aus sieben Schritten, ohne Schritt vier).

2.2.1 Planung, Vorbereitung und Schulung der Co-Forschenden

Im ersten Schritt (*Planung und Vorbereitung*) geht es hauptsächlich um Fragen zur Zielsetzung, zu Zeitplan und Budget und darum, erste Kontakte herzustellen. Im zweiten Schritt geht es um die *Schulung der Co-Forschenden*. Es wurde ein Treffen organisiert, in welchem die Kinder alters- und entwicklungsgerecht in ihre Arbeit als Co-Forschende eingeführt wurden. Dazu gehörte das Explizieren der Aufgabenstellung und das Erklären der Funktionsweise der Kameras. Wie die Erfahrungen zeigten, kann für die Phase des Kennenlernens das Beiziehen einer pädagogischen Handpuppe eine positive Wirkung haben und die Situation mit einer spielerischen Komponente versehen. Das Erlernen des Umgangs mit der Kamera war für die Kinder in beiden Ländern größtenteils keine Schwierigkeit, da sie oftmals bereits sehr früh mit solcherlei Geräten in Kontakt kommen. Mittels einer großen wahrheitsgetreu nachgebastelten Kamera aus Styropor wurden den Kindern die Funktionen erklärt, die sie benötigen würden, und es fand eine kleine Übungssession im Kindergarten vor Ort statt. Dies erwies sich als gewinnbringend in Bezug auf den Umgang mit den Kameras.

2.2.2 Kinder fotografieren aus ihrem Leben

Der dritte Schritt (*die Fotografier-/Feldphase*) zeichnet sich durch das weitgehend selbstständige Arbeiten der Co-Forschenden aus. Um den Kindern für die Phase des Fotografierens einen Rahmen zu geben und den Auftrag dennoch offen zu halten (Vermeidung des Problems der Suggestivität), wurde mit leicht verständlichen Fotoaufträgen ähnlich den in der Literatur vorgeschlagenen Leitfragen (vgl. Rhodes, Hergenrather, Wilkin & Jolly 2008, nach von Unger 2014) gearbeitet, wie z.B. *Fotografiere Dinge, die dir wichtig sind* etc. (vgl. auch Beitrag *Kindgerecht Forschen. Ein Überblick* in diesem Band).

In Argentinien musste diese Phase aufgrund des gedrängten Zeitplans (Feldeinsatz in einem knappen Monat) in gewissem Sinne *zusammengezoomt* werden. Die zur Verfügung stehenden 15 Kameras mussten in dieser Zeit von 52 Kindern benutzt werden können. Da für die Gespräche ebenfalls noch genügend Zeit eingerechnet werden, sowie für allfällige Zwischenfälle etwas Zeitreserve vorhanden sein musste, konnten die Kinder in Argentinien im Unterschied zu den Kindern in der Schweiz die Kameras jeweils nur einmal für 2-4 Tage mit nach Hause nehmen. Dies erforderte, einen einmaligen offenen Fotoauftrag zu formulieren. In

der Schweiz konnte der Feldeinsatz über längere Zeit erfolgen (März 2017 bis Mitte Juli 2017) und die Kinder durften die Kameras mehrere Male über 2-4 Tage mit nach Hause nehmen. Der Fotoauftrag wurde in beiden Ländern auch den Eltern per Notiz mitgeteilt mit dem Hinweis, dass den Kindern die Kompetenz zugesprochen wird, dass sie diesen Auftrag alleine erledigen können und Eltern *keine Fotos kontrollieren, löschen oder verbessern* sollten. Es gehe ja gerade darum zu ergründen, auf welche Art Kinder mit in den Prozess einbezogen werden können, was erfordere, die Kinder so walten zu lassen, wie es ihnen gelingt.

Nach dieser Phase folgt gemäß Literatur der vierte Schritt, nämlich die Diskussion der Fotos in der Gruppe. In unserem Fall schiebt sich hier ein weiterer Schritt dazwischen, nämlich eine *erste Begutachtung der Fotos durch die akademisch Forschenden*, wie nachfolgend erläutert wird.

2.2.3 Die ‚Vorselektion‘ der Bilder und die gemeinsame Selektion mit den Kindern

Da es sich bei den Fotos um sensibles Material handelt und ein oberstes Gebot im Prozess die Wahrung der sozialen Integrität der Teilnehmenden darstellt, werden die Fotos im vierten Schritt vorerst durch die akademisch Forschenden begutachtet, damit allenfalls problematische Bilder selektiert werden können. Dazu stellen sich jedoch zwei kritische Fragen: Einerseits die Frage nach den Kriterien dieser Selektion, andererseits die Frage dahingehend, wie viel Eingriff von Seiten der akademisch Forschenden zu akzeptieren ist, bzw. inwiefern das Ergebnis durch diese (in gewissen Fällen notwendige) ‚Vorselektion‘ manipuliert wird. Es eröffnet sich ein Problemfeld, dessen Ambivalenz ausgehalten werden muss. Da es sich vorwiegend um eine sehr große Menge an Fotos pro Kind handelte, war zudem vor den Gesprächen eine Fotos Selektion gemeinsam mit dem entsprechenden Kind nötig. Auf diesen Arbeitsschritt soll nachfolgend noch etwas ausführlicher eingegangen werden, da dieser ein zentrales und entscheidendes Moment im Prozess darstellt. Die in Schritt 4 erwähnte und von der Forschenden durchgeführte Vorselektion bezieht sich lediglich auf Fotos, welche kritische Inhalte oder Personen, deren Einverständnis nicht vorliegt, zeigen. Die Bilder, über die gesprochen wurde, durften die Kinder jeweils selber auswählen. Die zeitversetzte Durchführung der Feldeinsätze erlaubte eine stetige kritische Reflexion und eine laufende Optimierung einzelner Prozesssequenzen.

Es hat sich gezeigt, dass eine quantitative Begrenzung, was die Anzahl der zu generierenden Fotos betrifft, notwendig ist. Ansonsten werden unbegrenzt viele Fotos gemacht, was zum einen den Prozess der partizipativen Selektion erschwert (bei gesamthaft über 80 Kindern mit jedem einzelnen Kind aus über hundert Fotos 8 zu selektieren, ist sehr zeitaufwändig und wäre sehr langwierig und anstrengend für die Kinder) und zum andern dazu führen könnte, dass das Kind nicht mehr reflektiert, was genau es fotografieren möchte, sondern wild darauf los fotografiert.

Die Begrenzung der Anzahl kann auf vielfältige Weise spielerisch gehandhabt werden, wobei davon ausgegangen werden muss, dass die Kinder im Alter von 3-6 Jahren noch kein ausgeprägtes numerisches Verständnis haben. Hier diente eine kindgerecht gestaltete Tabelle mit leeren Feldern. Die Kinder durften sich einen Stickerbogen mit verschiedenen Sujets auswählen und sollten dann pro Foto einen Sticker in die dafür vorgesehene Tabelle einkleben, bis alle Felder von einem Sticker belegt waren. Diese Vorgehensweise funktionierte bei einigen Kindern besser als bei anderen und kann sicherlich optimiert werden. Bei der Begrenzung der Anzahl gilt es zu vermeiden, dass schlussendlich die Eltern der Kinder Fotos löschen, bis nur noch die geforderte Menge an Bildern auf der Kamera ist. Denn in diesem Fall würde sich das Ergebnis verfälschen, da davon ausgegangen werden müsste, dass entweder zufällig Fotos gelöscht wurden oder aber gewollt jene Fotos gelöscht wurden, die von den Eltern als *unpassend* erachtet wurden. Klar ist, dass dieses Risiko kaum gänzlich ausgeschaltet werden kann, wenn man den Kindern die Kamera mit nach Hause gibt. Jedoch kann man in der Art der methodischen Ausgestaltung des Prozesses dieses Risiko fördern oder verringern.

Die eigentliche partizipative Selektion der Fotos erfolgte schließlich im informellen Rahmen im Kindergarten, was sich sehr bewährte und auch für zukünftige Forschungen mit Kindern weiter ausgebaut werden könnte: Jeweils setzte sich eine akademisch forschende Person mit einem Kind und dessen Kamera zusammen, dies im selben Raum, in dem die anderen Kinder zur selben Zeit ganz normalen Kindergartenunterricht genossen. Dies verlieh der Situation einen informellen und offenen Charakter und führte dazu, dass teilweise mehrere Kinder mit in die Kamera blickten und bereits sehr interessante Kommentare und Erzählungen erfolgten, welche leider nicht aufgezeichnet wurden (hier besteht großes Potenzial für weiterführende Forschung mit Kindern). Die Kameras, welche eingesetzt wurden, verfügen über die Sonderfunktion *als Lieblingsfoto markieren*. Mit dieser Funktion können Lieblingsfotos mit einer kleinen Krone markiert werden. Mit jedem einzelnen Kind wurden in einem ersten Schritt alle Fotos angeschaut und in einem zweiten Schritt jeweils 8 davon mit einer Krone markiert. Diese 8 Fotos wurden ausgedruckt und dienten schließlich als Basis für die Gruppengespräche. Diese Auswahl vollzog sich mit Hilfe einer dafür angefertigten Tabelle, in die für jedes ausgewählte Foto ein Smiley gezeichnet werden konnte.

Tab. 1: Fotoauswahl mit Smiley

Name	1. Foto	2. Foto	3. Foto	4. Foto	5. Foto	...
Juan	☺	☺	☺	☺	☺	...
Valentina	☺	☺

Bei den Gruppengesprächen durfte jedes Kind aus den 8 Fotos nochmals 2 auswählen, über die schließlich gesprochen wurde. Ein weiteres arbeits erleichterndes Plus der besagten Markierungsfunktion der Kamera liegt darin, dass alle Bilder außer der als Lieblingsfoto Markierten gelöscht werden können. Dies ermöglichte es, zuerst alle Bilder eines Kindes auf dem Computer im Ordner des Kindes abzuspeichern, dann all jene Fotos, die nicht markiert wurden, automatisch zu löschen und die Lieblingsfotos in einem separaten Ordner erneut abzulegen.

2.2.4 Die Gruppengespräche

Die Gruppengespräche erfolgten jeweils mit 4-6 Kindern. Anwesend waren zwei Forschende, wobei eine Person die Gespräche leitete, die andere Person für die Technik zuständig war. Bei einigen Gesprächen war eine Handpuppe namens Lisa anwesend (zum Einsatz von Handpuppen vgl. auch den Beitrag Weise in diesem Band). Es wurde darauf geachtet, dass pro Kindergarten für alle Gespräche immer dasselbe zweier-Team anwesend war, damit in der Zeit während der Zusammenarbeit eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden konnte. Der gelungene Aufbau der Beziehungen zeigte sich sowohl in der Schweiz als auch in Argentinien darin, dass die Kinder - kaum haben sie uns erblickt - freudig auf uns zu rannten, uns begrüßen und umarmen wollten. Die Motivation als Co-Forschende mit uns zu arbeiten war riesig, so riesig, dass einzelne Kinder sogar weinten, als sich das Projekt zu Ende neigte. Das Setting für die Gespräche sollte möglichst informell gestaltet sein: vorzugsweise saßen wir gemeinsam mit den Kindern auf kleinen Stühlen oder am Boden im Kreis, in einem für die Kinder gewohnten Umfeld (vgl. auch Hoppe, Wells, Morrison, Gillmore & Wildson 1995; Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten 2002; Vaughn, Schumm & Sinagub 1996).

In der Schweiz konnte dies in beiden Kindergärten problemlos umgesetzt werden, da die Institutionen über Räumlichkeiten verfügen, welche in der Regel für die Kinder im Freispiel ohne Einschränkungen zugänglich sind. Diese den Kindern vertrauten und für sie hergerichteten Räumlichkeiten konnten wir für die Durchführung der Gespräche optimal nutzen. In Argentinien gestaltete sich die Situation etwas schwieriger, da wir für das Führen der Gruppengespräche auf einen ruhigen Raum ausweichen mussten, der den Kindern nicht oder nur wenig vertraut war. Dies brachte ein nicht zu vernachlässigendes Ablenkungspotenzial mit sich. In dem einen Kindergarten konnten wir uns mit der Kindergruppe in die Bibliothek zurückziehen, wobei die Bibliothekarin ebenfalls anwesend war und regelmäßig Kinder trotz geschlossener Türe den Raum betraten. Im anderen Kindergarten wurde uns gar das Büro der Direktorin im ersten Obergeschoss zur Verfügung gestellt. Im Büro befand sich neben dem Schreibtisch der Direktorin eine Sofa-Sitzgruppe und ein Bürostuhl mit Rädchen. Ein großes Fenster gewährte einen schönen Ausblick über angrenzende Häuser und Gärten. Zudem waren die Bürowände aus Glas, so dass wir sehen konnten, was in den benachbar-

ten Büros von statten ging und es konnte gleichfalls beobachtet werden, wie wir die Gruppengespräche durchführten. Die Erfahrung zeigte, dass es in den für die Kinder nicht alltäglichen Räumlichkeiten allerhand Spannendes und Ablenkendes gab, was uns mit weiteren Herausforderungen konfrontierte.

Die Handpuppe Lisa wurde in den Gruppengesprächen nur teilweise beigezogen, dies aus zwei Gründen: Erstens musste festgestellt werden, dass, obschon die Puppe erlaubt, das Gespräch auf Augenhöhe der Kinder zu moderieren, nicht alle Kindergruppen gleich *gut* auf die Puppe reagieren. So führte die Puppe (v.a. in Argentinien) in den Gesprächen eher zu Ablenkung und Unruhe und erschwerte dadurch die Moderation, was uns zur Entscheidung führte, in einigen Gesprächen die Puppe nicht mehr beizuziehen. Die Gruppengespräche orientierten sich an den Themen, welche die Kinder aufgriffen. Die Fotos dienten dabei meist als Erzähllhilfe und Auslöser für Gespräche über bestimmte Themen, die nicht zwingend einen Fotobezug aufwiesen (z.B. fotografierte ein Kind sein Bett, auf dessen Bettdecke der Schneemann *Olaf* aus dem Film *Frozen* zu sehen ist. Das Foto fungiert als Auslöser für ein Gespräch unter den Kindern über diesen Film und einzelne, lustige Szenen daraus und entwickelte sich dann weiter zum Winter und zu den Erfahrungen, welche die Kinder selber bereits mit dem Bauen von Schneemännern gemacht haben). Den Kindern sollte während der Gespräche möglichst viel Mitgestaltungsmöglichkeit eingeräumt werden. Rückfragen von Seiten des/der Interviewer*in beziehen sich oft auf die von den Kindern angesprochenen Themen oder die Fotos. In Situationen, in denen der Gesprächsfluss stockte, dienten die in der Literatur vorgeschlagenen Fragestellungen, die mit dem Akronym SHOWED bezeichnet werden, als Ansatzpunkte (vgl. auch Beitrag *Kindgerecht Forschen. Ein Überblick* in diesem Band).

3 Für die Kinder wichtige Themen

Geführt wurden gesamthaft 19 Gruppengespräche, davon 9 in der Schweiz und 10 in Argentinien. Die Gespräche wurden aus Gründen der Qualitätssicherung doppelt aufgezeichnet, zum einen per Tonspur, zum anderen per Video. Die Videoaufzeichnungen ermöglichten zudem, auch die Gestik und Mimik der Kinder zu berücksichtigen. Die Gespräche wurden in den Originalsprachen (vorwiegend Schweizerdeutsch und Spanisch, teilweise Serbisch und Englisch) verschriftlicht. Die Länge der Interviews bewegt sich jeweils zwischen 10 und 20 Minuten, je nach Gesprächsfluss und Konzentrationsfähigkeit in der Gruppe.

Die Gespräche zeigen eindrucksvoll, was Kinder bewegt und welche Personen, Tiere, Dinge und Orten für sie bedeutsam sind. Spannend ist, dass die von den Kindern genannten und fotografierten Sujets in allen Institutionen (CH und ARG) starke Überschneidungen aufweisen. Es zeigt sich beispielsweise ein grosses

Interesse der Kinder an (ihren) Haustieren, wobei Haustier je nach Ort auch Unterschiedliches bedeuten kann. So findet man unter den Fotos der Kinder aus Argentinien neben Hunden oder Katzen auch Papageien oder Pferde, was in der Schweiz kaum fotografiert wurde. Beim Sujet Spielzeug wurde die *kleine Spielzeugküche*, das *Fahrrad* oder das *Trampolin* institutions- und länderunabhängig mehrere Male fotografiert.

Grundsätzlich sehr oft fotografiert und/oder thematisiert wurden folgende Themen:

- Haustiere
- Familie
- Streit (z.B. mit Geschwistern oder im Kindergarten)
- Medien (v.a. Gespräche über aktuelle Filme o. Filmcharakteren)
- Tod (v.a. im Zusammenhang mit Haustieren)
- Vergleiche (z.B. welcher Hund lauter bellt, schneller rennt, wer grösser ist etc.)
- Eigener Besitz (Dinge wie z.B. Mein Haus, Ich besitze Land)
- Spielzeug
- Events (wie z.B. Kindergeburtstage)

Um einen Einblick in die Aussagen der Kinder zu gewähren, werden folgend einige Themen aufgegriffen und Zitate gezeigt. Die Zitate wurden für diesen Beitrag aus den Originalsprachen ins Hochdeutsche übersetzt. Die Namen der Kinder und Tiere wurden anonymisiert. I steht jeweils für die interviewende Person.

Haustiere

Haustiere nehmen allgemein einen hohen und wichtigen Stellenwert bei den Kindern ein. Sie treten häufig im Zusammenhang mit dem Possessivpronomen *mein* auf, sowie oft im Vergleich (Größe, Menge, wer schneller rennt, lauter bellt, höher springt etc.). Nicht selten ist das Thema Haustier Auslöser für einen längeren Dialog. Die Namen der Tiere werden meistens genannt, manchmal auch das Alter. Das Thema eignet sich sehr gut, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen. Es wurde in allen Gruppen aufgegriffen und scheint im Leben von Kindern sehr wichtig zu sein. Das bestätigen auch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. z.B. Cassels, White, Gee & Hughes 2017).

„Mein Hund kommt, wenn ich ihn rufe und wenn ich ihm Bälle werfe fängt er sie mit dem Mund, aber manchmal wird er krank. An einem Tag machten wir einen Ausflug an einen Ort, wo es viele Pflanzen gab und er zerstörte unabsichtlich alle die Pflanzen.“

- Estefania, 5 Jahre, Argentinien

Spielzeug

Über Spielzeug oder Kuscheltiere sprechen Kinder gerne. Oft entsteht ein Austausch. Pia hat ihren Plüsch-Harlekin Pio fotografiert.

P: „Das ist meine Puppe Pio, welche jede Nacht mit mir schläft. Er ist sehr schmutzig, unheimlich schmutzig und mir gefällt diese Rose (zeigt die Blume auf Pio's Kleidung). Das ist mein Bett, auf dem Pio liegt. Manchmal gehe ich mit ihm in die Ferien, weil ich ihn sehr gerne habe.“

V: „Pio ist ein Mann?“

P: „Ja, weil die Harlekin sind Männer.“

- Pia und Valentin, beide 5 Jahre, Argentinien

Tod

Als ein Mädchen ein Foto von ihrem Hund zeigt, der während der Phase des Fotografierens verstorben ist, thematisieren die Kinder den Tod. Eindrucksvoll und empathisch berichtet das Mädchen vom Ereignis und den Reaktionen in der Familie. Das Thema Tod tritt oft im Zusammenhang mit Haustieren auf.

J: „[Der] Haki (Name des Hundes). Aber [er] ist gestorben. Er hat nicht gerne mit dem Ball gespielt. Er ist aber gerne spazieren gegangen. Mama hat geweint, als Haki gestorben ist und Papa auch. Ich nicht. Mein Bruder hat immer [zu den Eltern] gesagt: hört mal auf zu weinen.“

I: „Ja, wenn man so ein Tierchen so lange hat, dann gehört es ein bisschen zur Familie.“

J: „Sie haben ihn schon länger gehabt als uns (meint sich und ihren Bruder). Sie haben den Haki schon gehabt, als wir noch nicht gelebt haben. Sie haben ihn schon lange, schon zweimal so lang, wie wir leben. Sie haben gesagt, sie werden keinen mehr kaufen. Mein Bruder sagt immer: Kauf doch noch einen. Sie (die Mutter) sagt nein.“

- Julia, 5 Jahre, Schweiz

Eigener Besitz

Die Kinder weisen oft darauf hin, was *ihnen* gehört. Dadurch grenzen sie sich von Mitmenschen ab und symbolisieren die Wichtigkeit ihres eigenen Besitzes. Besitz zu beanspruchen wird nach Habermas erst möglich, wenn das Kind das Ding auch ergreifen und verteidigen kann. Da alle Gegenstände prinzipiell der Obhut der Eltern unterstehen und das Kind noch keine unbedingten Besitzrechte gegenüber den Eltern hat, muss das Kind gegenüber Erwachsenen weniger zwischen Eigen- und Fremdbesitz als zwischen erlaubten und verbotenen unterscheiden lernen (vgl. Habermas 1999). Vielmehr ergibt sich in der Interaktion mit Gleichaltrigen eine Polarisierung der Dingwelt nach Besitzrelationen. Unter Gleichgestellten müssen Ansprüche erst geklärt werden. Beim *eigenen Besitz* handelt es sich

oft um Dinge, die dem Kind selber und/oder dessen Familie gehören (Haustiere, Häuser, Land etc.). Im folgenden Beispiel geht es um ein Baumhaus an einem Ort in den Bergen, wo die Familie ein Ferienhaus besitzt.

„Das Häuschen ist also nicht so klein. Es ist riesig groß. Darum hat es hier eine Leiter (zeigt auf das Bild). Ich hätte in der Rutschbahn fotografieren sollen. Eigentlich hat es hier eine Rutschbahn hinab (zeigt auf das Bild). Wo wir ‚wumm‘ (Gestik und Geräusch für schnelles Hinabsausen) und in diesem Häuschen hat es noch ein Vogelnest mit Babys. Das ist in den Bergen oben. Weil in den Bergen habe ich ein Ferienhäuschen. Und weißt du, wo mein Ferienhäuschen ist? Das ist in den Bergen oben und es hat ein Restaurant und immer, wenn ich mit hoch gehe, gehen wir zum Heidi, dort gibt es Schokolade und dann dürfen wir jeden Tag, wenn wir bei der Käseerei oben sind, ein großes Eis.“

- Sandro, 4 Jahre, Schweiz

Familie

Familienmitglieder, Verwandte und Geschwister spielen eine wichtige Rolle für die Kinder. Sie nehmen in den Interviews oft auf sie Bezug. Die Familie stellt somit einen Referenzpunkt für die Kinder dar. Vor allem eingegangen wird auf Geschwisterbeziehungen. Der Begriff ‚Beziehung‘ wird umgangssprachlich als etwas beschrieben, das das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen zwei Individuen darstellen soll. Beziehungen wandeln sich im Laufe der Zeit unter Umständen bedeutsam. Beziehungen können durch spezifische, relativ dauerhafte Merkmale beschrieben werden, aufgrund deren sie sich voneinander unterscheiden. Jedoch kann man sich fragen, ob Geschwisterbeziehungen derart bedeutungsvolle Merkmale aufweisen, sodass sie von anderen zwischenmenschlichen Beziehungen unterschieden werden können (vgl. Kasten 1998). In seinem Beitrag listet Kasten auf, worüber ein genereller Konsens zwischen Ethnologen*innen, Psychoanalytiker*innen, Psycholog*innen und Soziolog*innen herrscht. So sind Geschwisterbeziehungen meist die längsten, zeitlich ausgedehntesten Beziehungen im Leben des Menschen und besitzen etwas Schicksalhafteres, weil man sich seine Geschwister nicht aussuchen kann. Die Beziehungen sind geprägt von Kontinuität und können selbst dann nicht beendet werden, wenn man sich auseinanderlebt, da die Verwandtschaft bestehen bleibt. Selbst wenn keine kodifizierten Regeln über das Verhalten in Geschwisterbeziehungen vorhanden sind, bestehen gewisse Normen bzw. ungeschriebene Verpflichtungen, welche sich in u.a. solidarischem, Anteil nehmendem und hilfsbereitem Verhalten manifestieren können. Durch das gemeinsame Aufwachsen entsteht ein Höchstmaß an Intimität, wie sie nur in wenigen anderen Sozialbeziehung erreicht wird. Zudem typisch für Geschwisterbeziehungen ist eine tiefverwurzelte emotionale Ambivalenz. Diese beschreibt das gleichzeitige Vorhandensein von intensiven positiven wie auch negativen Gefühlen (vgl. ebd.).

I: „Hat von euch auch jemand so eine Küche (Spiel-Küche)? (A streckt die Hand auf)
Du hast auch eine?“

A: „Ja – aber die gehört meiner Schwester.“

I: „Ah, dann kocht ihr manchmal gemeinsam?“

A: „Ja!“

B: „Meine Großmutter auch so eine Küche!“

I: „Ja? Aber auch so eine Kleine?“

B: „Ja, aber keine Rosa-rote.“

I: „Und du kochst da drauf?“

B: „Ja, mit Pascal... (ist der Bruder)“

I: „Und was kocht ihr denn da Feines?“

B: „Ich weiß es nicht mehr so genau.“

C: „Ich habe auch noch einen Bruder!“

Streit

Das Thema Streit wird vor allem im Kontext von Geschwisterbeziehungen genannt. Viele der Kinder haben ältere Geschwister, mit denen sie sich streiten. Die Schilderung des Konfliktes geht jedoch stets mit Lächeln von statten. In der psychologischen Forschung dominierten lange Zeit Untersuchungen, welche die Auswirkungen von Geschwisterfolgen untersuchten. Die Diskussion entstand durch die These Alfred Adlers (1926), welcher postulierte, dass die „Entthronung“ der Erstgeborenen die Ursache für das Trauma der Geschwisterrivalität ist (Adler 1926, nach Seiffge-Krenke 2001, 425). Der Entwicklungs- und Erziehungspsychologe Ulrich Schmidt-Denter bestätigte diese These in seiner Literaturübersicht, worin er beschreibt, dass die Erstgeborenen zu Beginn ein höheres Mass an Zuwendung erhalten, welches jedoch mit der Geburt des zweiten Kindes allmählich schwindet und ab da generell das jüngste Kind bevorzugt wird (vgl. Schmidt-Denter 1988, nach Seiffge-Krenke 2001).

B: „Pascal ärgert mich immer.“

I: „Wie ärgert er dich denn?“

B: „Mama sagt immer ‚willst – willst – willst du einen Bruder oder – willst du eine Schwester?’ und ich sage, nein, ich möchte nichts.“

I: „Sind denn nur Brüder gemein? Oder sind auch Schwestern gemein?“

C: „Brüder..“

D: „... sind gemein, weil meine beiden Schwestern sind nicht gemein zu mir.“

C: „Mein Bruder ist gemein.“

B: „Dem Pascal muss ich immer alles holen...“

C: „Ja, ich muss ihm auch immer alles... – Jan stiehlt mir manchmal Dinge aus dem Zimmer.“

Medien

Medien haben eine grosse Bedeutung im Leben der Kinder. Die meisten Kinder sind über den letzten Zeichentrickfilm informiert und beteiligen sich begeistert am Gespräch, welches im untenstehenden Beispiel durch eine Fotografie ausgelöst wurde, auf welcher ein Bett mit einem Bettanzug zu sehen war. Auf dem Bettanzug abgebildet war der Schneemann *Olaf* aus dem Film *Frozen*. Die Kinder unterhielten sich kompetent über den Inhalt des Filmes und versetzten uns – die den Film nicht kannten – in eine Art Aussenseiterposition. Als die Kinder das merkten, war das Interesse, uns vom Film zu erzählen und uns über die Abenteuer des Olaf und der Elsa in Kenntnis zu setzen, noch grösser. Es zeigt sich, dass Medien einen gemeinsamen Nenner darstellen und zum Diskutieren und Erzählen anregen. Bereits im Jahre 2000 haben Grüninger und Lindenmann den Medienkonsum von Vorschulkindern untersucht. Durch die erhobenen Daten konnten sie aufzeigen, dass bereits Vorschulkinder ‚Medienkinder‘ sind. Die tägliche Mediennutzung lag bei 217 Minuten, wovon 1,5 Stunden vor dem Fernseher oder mit Videospielen verbracht wurde (vgl. Grüninger & Lindenmann 2000).

I: „Elsa? Wer ist Elsa?“

C: „Eine Königin, ja Königin. Und (die) kann Magie machen mit den Händen, so (zeigt und bewegt die Hände)

E: „Hmhmmh Schnee... nicht Magie“

C: „Jaaa wollte ich auch gerade sagen.“

B: „Ich habe mal mit dem Großpapa einen Schneemann gebaut, im Garten.“

C: Wir haben – wir haben... auch schon mal einen gebaut, eine Karotte rein gesteckt... aber wir hatten ein Holz – für die Arme.“

I: „Und hat der Schneemann dann auch Olaf geheissen?“

C: „Ja, er war einfach ohne Arme.“

I: „Vielleicht hat er ja die Arme schon irgendwo verloren, wenn Olaf, wie ihr erzählt, immer Dinge verliert.“

C: „Ich habe schon geschaut und dann ist er immer...“

B: „Weißt du, das Schneemonster von der Elsa... (Er hat es am) Bein gehalten und dann ist er weggefliegen...“

C: „...und nachher hat's so auf den Kopf und dann sind noch alle anderen geflogen (gestikuliert). Aber er ist dann gleich so – so mit der Nase, schon wieder so, in den Schnee (macht Bewegung nach) gefallen. Ja aber die Anna ist mal so... die Elsa – und dann hat sie die Anna so – dann hat sie gleich weiße Finger bekommen, von der Elsa ist von der Kraft vom Herz getropft.“

Die Vielfältigkeit der Fotos ist bemerkenswert und es zeigt sich eindrücklich, dass Vielfalt normal ist, da neben zahlreichen Gemeinsamkeiten von Menschen ebenso zahlreiche Unterschiede zwischen Menschen vorhanden sind. Die Kinder kamen

– je nach Thema und Foto, mal mehr, mal weniger in ein gemeinsames Gespräch. Längere Dialoge bildeten sich hauptsächlich dort, wo eine von mehreren Kindern geteilte Lebenswelt im Zentrum stand (z.B. ein Film, über den gesprochen wurde, ein Geburtstag, an dem mehrere Kinder anwesend waren, ein Ausflug in den Wald mit dem Kindergarten etc.), oder dort, wo es um Erfahrungen ging, welche mehrere Kinder auf unterschiedliche Weise gemacht haben (z.B. Erlebnisse mit eigenen Haustieren, auf (Zoo-)Ausflügen etc.). Im zweiten Fall waren die Gespräche oftmals auch so, dass Kind A von seinem Hund erzählt, Kind B aufmerksam zuhört und sich dann ins Gespräch einbringt, indem es vom eigenen Haustier erzählt (ohne auf das von A Erzählte konkret einzugehen oder Fragen zu stellen). Abschließend wird das methodische Vorgehen im Feld reflektiert sowie Gelingensbedingungen und Herausforderungen genannt.

4 Reflexion, Gelingensbedingung und Herausforderungen

Folgen wir erneut dem Projektverlauf, können in verschiedenen Bereichen Herausforderungen und Gelingensbedingungen definiert werden.

Zeitliche Ressourcen und internationale Zusammenarbeit

In internationaler Zusammenarbeit stellt die Qualität der Beziehung zu Kooperationspartner*innen eine wesentliche Gelingensbedingung dar. Da Feldeinsätze im Ausland häufig von mehr Zeitdruck belastet sind und unvorhergesehene Begebenheiten das Forschungsvorhaben gefährden können, kommt einer guten Vorbereitung und verlässlichen Ansprechpersonen ein noch zentralerer Stellenwert zu. Ebenfalls ist es vor Ort von Vorteil, wenn eine einheimische Bezugsperson für Fragen vorhanden ist (z.B. wo kann etwas gedruckt oder besorgt werden etc.).

Fotografieren und Selektion der Fotos

Darüber, wie die Selektion der Fotos gehandhabt werden sollte, wurde zu Beginn intensiv reflektiert. Die erste Frage, die sich stellt, ist, inwiefern es Sinn macht die Anzahl der Fotos, die gemacht werden dürfen, zu beschränken bzw. inwiefern dies bereits ein zu großer Eingriff in die Selbstbestimmung der Kinder ist. Werden keine eingrenzenden und strukturierenden Vorgaben gemacht, besteht die Möglichkeit, dass die Kinder eine sehr hohe Anzahl an Fotos produzieren, deren Selektion einige Herausforderungen mit sich bringt. Werden dagegen Vorgaben gemacht, muss überlegt werden, wie so junge Kinder solche Vorgaben einhalten können (z.B. mittels Sticker-Tabelle, was in der praktischen Anwendung auch einige Schwierigkeiten mit sich bringt). Zudem ist nicht auszuschließen, dass die Eltern die Vorgaben kontrollieren und Fotos löschen, damit die Vorgaben eingehalten werden. Die Erfahrungen zeigen, dass gewisse Vorgaben nötig sind (z.B.

fotografieren ungefähr...) und dass diese besser eingehalten werden, wenn die Fotografierphase über einen kürzeren Zeitraum erfolgt. Bei der Selektion der Fotos hat sich gezeigt, dass der Einbezug der Kinder sehr gut erfolgen kann, wenn man im natürlichen Umfeld (wenn möglich gar während der Freispielzeit im Kindergarten) mit den einzelnen Kindern zusammensitzt, alle Fotos durchschaut und in einem zweiten Schritt eine begrenzte Anzahl Lieblingsbilder auswählt (z.B. mit der in Kapitel 2.2.1 genannten *Krönchenfunktion*). In dieser Art der Selektion lässt sich Potential für weitere Forschung vermuten, da die Kinder während dem Betrachten der Fotos oft sehr entspannt und gelöst berichteten und sich teilweise weitere Kinder spontan dazugesellten, zuhörten und Fragen stellten. Gespräche auf diese Weise zu erproben und zu dokumentieren könnte wegweisend sein.

Methodisches Vorgehen, Puppe und Räumlichkeiten

Die Zusammensetzung der Gruppe sowie die Gruppengrösse sind sehr relevant für die Qualität der Gespräche und die Konzentrationsdauer der Kinder. Auch hier stellt sich die Frage, ob die Gruppen willkürlich zusammenstellt werden, oder ob es sinnvoll wäre, die Kindergartenlehrperson beizuziehen, da diese die Kinder gut kennt und sagen kann, wer ‚gut gemeinsam funktioniert‘. Wenn Kinder zusammen sind, die sich ohnehin schon sehr gut kennen, kann es allerdings schwieriger sein, gegenseitig Neues zu erfahren. Es hat sich gezeigt, dass eine durchschnittliche Konzentrationsdauer von ca. 10 Minuten realistisch ist und dass 6 Kinder pro Gruppe bereits relativ viel sind, da die Unruhe tendenziell zunimmt, je grösser die Gruppe und je länger es dauert, bis alle über ihre Fotos berichten können. Um zu verhindern, dass alle Kinder gemeinsam reden oder gar zu zweit über die Fotos tuscheln, während ein anderes Kind laut spricht, kann in Erwägung gezogen werden, nicht allen Kindern gleichzeitig die Fotos auszuhändigen, sondern gestaffelt. Dadurch bündelt sich die Aufmerksamkeit bei einzelnen Bildern. Ein Nachteil dabei ist, dass dadurch weniger Gespräche entstehen, bei denen Kinder ihre Fotos vergleichen.

Wie bereits erwähnt, wurde die Handpuppe in der Schweiz in allen Gesprächen eingesetzt, was auch gut funktionierte und den Kindern Freude bereitete. In Argentinien führte diese jedoch zu sehr viel Ablenkung, weshalb schliesslich die Entscheidung getroffen wurde, die Puppe ausschließlich für den Einsatz in der Einführ- und Abschluss- bzw. Abschiedslektion einzusetzen. Zu ergründen, worin diese unterschiedlichen Reaktionen der Kinder auf die Puppe liegen, wäre ein wichtiges Unterfangen.

Der Ort der Gesprächsführung ist sehr relevant, da ein den Kindern nicht frei zugänglicher oder unbekannter Ort zu sehr viel Ablenkung führen kann, wie es die Situation in Argentinien zeigte (Gesprächsführung in der Bibliothek bzw. im Büro der Schulleiterin). Die Gespräche sollten möglichst in einem den Kindern vertrauten Ort stattfinden.

Verstehensschwierigkeiten und technische Herausforderungen

Sowohl bei der Durchführung, als auch beim Lesen der Interviews, traten Herausforderungen auf. Besonders komplex war teilweise der Umgang mit den Ausdrucksweisen der Kinder. Die Kinder waren zweifellos sehr begeistert von dem Projekt und wollten unbedingt ihre Fotos mit ihren Klassenkamerad*innen teilen und etwas darüber erzählen. Jedoch gab es Situationen, wo alle gemeinsam geredet haben und zeitgleich ihre Stimmen erhoben. Dies hat sowohl das genauere Verstehen, als auch das anschliessende Transkribieren der jeweiligen Konversationen erschwert. Im Gegenzug gab es manchmal auch Kinder, welche sich schämten oder langweilten und deshalb zu leise gesprochen haben und auf den Aufnahmen schlecht hörbar sind. Ausserdem haben die Kinder oft von einem Thema zu einem anderen gewechselt, ohne einer *uns* ersichtlichen Logik zu folgen. Infolgedessen ist es zwischenzeitlich schwierig gewesen, ihre Gedanken zu verstehen. Insbesondere in eher unbekannten Räumlichkeiten war die Unruhe in den Gruppen gross, was sich auch auf die Qualität der Aufnahmen auswirkt. In der Durchführung von Gesprächen in natürlichen Gruppensituationen während dem Kindergartenunterricht hingegen lässt sich Potenzial erkennen.

Wie diese Ausführungen zeigen, können aus den gesammelten Erfahrungen sowohl Gelingensfaktoren als auch erschwerende Faktoren herausgearbeitet werden. Auf der Basis dieser Erkenntnisse und deren kritischer Reflexion kann das methodische Vorgehen optimiert und angepasst werden.

Worin sicherlich Potential gesehen wird, ist in ‚natürlichen‘ Gesprächen, wie sie hier auf spontane Weise im Rahmen der Fotoselektion im Kindergartensetting entstanden sind. Eine Herausforderung diesbezüglich bestünde sicherlich darin, diese spontan entstehenden Erzählungen der Kinder (teilweise in ebenso spontan entstehenden Grüppchen) qualitativ hochwertig und sinnvoll aufzuzeichnen. Ganz grundsätzlich besteht Potential darin, gemeinsam mit Kindern gute Methoden zu erarbeiten, welche den kindlichen Besonderheiten Rechnung tragen. Dahingehend leisten die im Projekt *Gemeinsam Lernen, Vielfalt Leben* gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse einen weiteren Beitrag zu den in diesem Bereich bereits existierenden, dienen als Basis, um weiter in diese Richtung partizipativ zu arbeiten und zu forschen und geben womöglich der einen oder anderen Person Anreize oder Ideen für die eigene Forschung gemeinsam mit Kindern.

Um das Ziel dieses Beitrages, einen praxisnahen Einblick in das partizipative Forschen mit Kindern zu bieten, zu ergänzen, sei auf den Dialog von Butschi & Chabrilion in diesem Band hingewiesen, welcher ebenfalls im Rahmen desselben Projektes entstanden ist und die Feldarbeit in Argentinien aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Literatur

- Adler, A. (1926): Menschenkenntnis. Kap. 13: Geschwister. Leipzig, 117-124.
- Baacke, D. (1999): Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim/Basel.
- Cassels, W., White, N., Gee, N., Hughes, C. (2017): „One of the family? Measuring young adolescents' relationships with pets and siblings. In: Journal of Applied Developmental Psychology.
- Grüniger, C., Lindemann, F. (2000). Vorschulkinder und Medien. Opladen.
- Habermas, T. (1999). *Geliebte Objekte* (Lizenzausg.). Suhrkamp.
- Hoppe, M. J., Wells, E. A., Morrison, D. M., Gillmore, M. R. & Wildson, A. (1995): Using Focus Groups to discuss sensitive topics with children. *Evaluation Review*, 19(1), 102-114.
- Kasten, H. (1998): Geschwisterbeziehungen im Lebenslauf. In: Wagner, M. & Schütze, Y. (Hrsg.): *Verwandtschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema*. Stuttgart, 147-161.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002): Hearing Children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Rhodes, S.D., Hergenrater, K.C., Wilkin, A.M. & Jolly, C. (2008): Visions and voices: Indigent persons living with HIV in the southern United States use photovoice to create knowledge, develop partnerships, and take action. *Health Promotion Practice*, 9(2), 159-169.
- Schmidt-Denter, U. (1988): *Soziale Entwicklung*. München/Weinheim.
- Seiffge-Krenke, I. (2001). Geschwisterbeziehungen zwischen Individuation und Verbundenheit im Versuch einer Konzeptualisierung. 421-439.
- Unger, H. von, (2014): *Partizipative Forschung. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. (1996): *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. London/Thousand Oaks/New Dehli.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997): Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.